

**Противоречие двух периодизаций детского развития и попытка
установления взаимосвязи между ними.**

Мир девочки — это дом,
дом мальчика — это мир
Р.Гаупп

Настоящая работа является для нас выражением своеобразной "зоны ближайшего развития", собирая в себе больше вопросов и гипотез, нежели ответов и доказательств. Здесь излагаются предположения, появившиеся частично в результате наблюдений и анализа феноменов детского развития, и частично порожденные рефлексией привычных нам способов описания этих феноменов. Мы попытаемся предложить вниманию исследователей в области взросления и развития новый подход к описанию, пониманию и работе с ними. Этот подход, на наш взгляд, связывает развитие ребенка с той средой, длительно и целенаправленно воздействующей на него (и воздействия эти имеют как свои планируемые результаты, так и свои не всегда планируемые эффекты), которая именуется школьной образовательной системой.

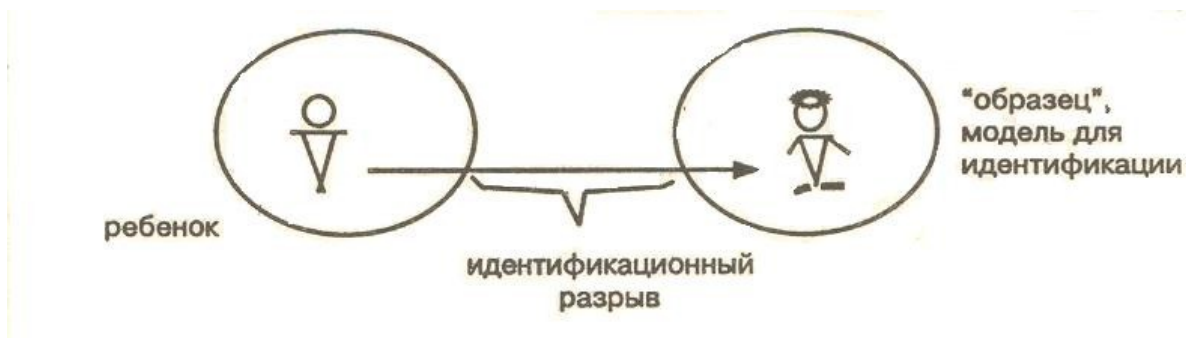
Для описания детства в психологической культуре существует подход, где уже классифицированы характеристики разнообразных отклонений, задержек, патологических вариантов развития. Эти характеристики могут существовать как на поведенческом, так и на когнитивном и эмоциональных уровнях (диагностика тех и других различается по степени сложности включенных процедур). В настоящее время соответствие ребенка его возрастному цензу (стандарту, норме), и в этом смысле его нормальность определяется в негативном смысле, примерно так: норма — это отсутствие патологии. Сами теоретические модели, касающиеся процессов взросления, чаще всего в качестве ориентиров для оценивания нормальности развития указывают на его крайние варианты. Содержание последних (правильнее даже говорить уже о симптомах) и оказывается лучше всего раскрытым, в то же время остается забытым как бы сам собой разумеющийся "срединный путь" — *благополучное движение ребенка, сумевшего обойти, "позитивно разрешить",*

наконец, успешно "сублимировать" негативные тенденции и опасности.

Начало такому подходу было положено, видимо, в тех местах психологического знания, где оно соприкасалось с медициной и физиологией. Хорошо известный тезис о том, что через рассмотрение патологических проявлений можно понять нормальные процессы, эксплуатировался с начала века и в психотипах Кречмера, и в психоаналитических построениях. Безусловно, такого рода попытки сослужили службу для определения закономерностей развития психики и личности, и даже современные нам концепции, использующие этот принцип (например, Э. Эриксон), позволяют, опираясь на этот подход, описывать и объяснять ту или иную логику развития.

Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Л. Колберг, представляли принципиально иной подход к возрасту и к развитию. Здесь акцент смещен на саморазвитие, на внутренние характеристики самого возраста. Мы имеем дело с теми типичными особенностями и *универсальными движущими силами развития, что конституируют возраст как динамическую систему отношений*. Развитие ребенка становится объяснимым из него самого и из той социальной ситуации, в которую он включен. В таком подходе сформулированы точки для анализа развития ребенка, в отношении его нормальности — типичности. Грубо говоря, наличие эгоцентризма в умственном развитии, конформизма — в моральном, устойчивой самооценки в развитии личности — суть нормальные симптомы нахождения ребенка на той или иной стадии развития. Эта периодизация задает типичную для возрастов последовательность противоречий в отношениях ребенка и социальной среды, разрешением которых являются новообразования развития, опять же типичные и ожидаемые. Скажем, в подходе Л.С. Выготского принято анализировать процессы взросления по трем расходящимся к подростковому возрасту линиям развития: общеорганической, половой и социальной.

В наших исследованиях посвященных возрастному движению, за отправную его точку берется процесс *возрастной и половой идентификации*. В методическом плане, в качестве единицы анализа, удобно рассматривать возрастную динамику по такой схеме:



Здесь, преодоление разрыва — одновременно и построение новой идентичности, и новый этап взросления. В более детальном виде эта динамика рассматривается нами ниже.

Апеллируя к положениям З. Фрейда, Э. Эриксона и Л.С. Выготского и продолжая их, мы будем обсуждать процесс идентификации (и основанную на нем идентичность) на пересечении трех смысловых пространств. Во-первых, *идентичность есть состояние самоопределения* (как результат); ее особенности и способы достижения в целом типичны для какого-то одного возрастного этапа. Более того, достижение идентичности каждый раз - специальная "задача" (Э. Эриксон). Во-вторых, *идентификационные процессы ведут к установлению сходства ("Я такой же как он") и причастности*, но сходства не буквального, а по форме, которая в данный момент значима, равенства по форме существования в системе отношений. Это значит, что образец берется всегда в своих связях с миром, и в качестве образца берется всегда система, "идеальная форма" (Б. Д. Эльконин), задающая ситуацию для развития. В-третьих, *онтогенез психического и личностного представляет собой смену типа отношений мира и ребенка*. Эти отношения есть определители "Я" ребенка, то, что по мере взросления присваивается, переходя из внешнего во внутреннее (Л.С.Выготский). Вкупе эти поддерживающие отношения, можно было бы обозначить как некое "лоно", а основные стадии развития — как смену одного "лона" другим: материнское лоно сменяется "лоном", состоящим из голоса, запаха, груди и рук матери; это "лоно" сменяет "лоно" семьи, включающее мать, отца, близких. С приходом латентной фазы (З.Фрейд) ребенок приобретает иное "лоно", которое не сменяет, как раньше, предыдущее, *создается самим ребенком для себя*,

наряду с созданным для него — "лоно" социальных связей игры.

Смысл и значение игры неоднократно обсуждались в разных теоретических позициях, и мы не будем здесь их касаться. Отметим только так или иначе выделяемую всеми исследователями функцию: игра — место (мнимое, нереальное, фантазийное), где ребенок может осуществить (компенсировать) те действия, которые невозможны в реальной жизни — сблизиться, уравниваться, стать причастным, идентифицироваться с неким образцом. Таким образом, второе "лоно", вторая самостоятельная система отношений служит местом для идентификации с тем, кто находится в "первом лоне", и тем, как реальное лицо, не может быть "таким же", а всегда дальше, сильнее, лучше и т. д. В игровом пространстве происходит восстановление своего рода симметрии — производство таких отношений, которые восстанавливают форму желаемых, идеальных, в их полном объеме, до полного гештальта. Ведь происходит интересная вещь. Чаще всего открываемый ребенку путь к более взрослому существованию лежит через "ты должен". В то же время ребенок видит, что у взрослого кроме "должен" есть особые "хочу", "могу" и "можно". Однако, претендуя и на остальную часть взрослого существования, как бы достраивая гештальт от обязанностей до прав, ребенок получает сильное сопротивление со стороны взрослых, которые своим "ты еще маленький" задают разрыв в возрастной идентификации, разрушают идентификационную симметрию. Играющий в сюжетно-ролевые игры ребенок выравнивает и восстанавливает всю целостность.

С новообразованиями подросткового возраста появляется возможность для определенного рода дискредитации идеального взрослого, создавая очередную симметрию в пространстве идентификации — группе сверстников. Интересно, что с актуализацией правил и норм совместного существования, подросток снимает и присваивает реальные образцы нормативного взаимодействия. Он *воссоздает (строит идентичность) целостную систему отношений к нормам, добавляя к вменяемому ему "должен", понимаемые и предполагаемые им "можно" и "хочу"*, причем все три позиции должны соответствовать представленной ему взрослости.

Итак, мы видим, что всякий раз речь идет о построении пространства для

идентификации: вначале это — взаимодействие с матерью, потом — в семье, потом — в сюжетно-ролевой игре, и, наконец, в группе.

Мы считаем немаловажным связать эту, уже достаточно разработанную в рамках приведенных выше концепций, периодизацию с образовательными воздействиями, под которые рано или поздно подпадает ребенок. В самом деле, существующая "педагогическая" периодизация, знакомая по делению жизни ребенка на младшешкольную, средне - и старшешкольную, задает иные противоречия в развитии и создает дополнительные конфликты, которые вынужден решать ребенок. Эта периодизация основывается на реальном различии в типах укладности школьной жизни. Характеристики структуры личности, которые конституируются в рамках одной периодизации, далеко не всегда отвечают требованиям другой, более того, идентификационные процессы, связанные с половым становлением, получают серьезное сопротивление в школьном образовании.

Время школьной жизни ребенка совершенно явным для него самого образом формально структурировано. Проведенное нами интервьюирование школьников в 1993 —1995 гг. позволяет нам утверждать, что градация школьного "движения" с 1-го по 10-й (11-й) классы вполне инструментально воспринимается как возрастно-идентификационные метки. Так, на вопрос об обоснованиях возрастных различий следует ответ: "Я старше потому, что я учусь в четвертом классе, а он — в третьем". Или: "Мы уже проходили дроби, а они еще нет".

Следовательно, в понимании возрастной динамики, содержащихся в ней стабильных и критических периодов, мы должны непременно учитывать формальные и содержательные компоненты именно школьной периодизации, которые существенно зависят от педагогических парадигм, стратегий и их воплощения в отношениях детства и взрослости.

Все это тем более важно, что реформаторская активность последних лет явно перешагнула границы локальных изменений и совершенствований, и теперь претендует на радикальную перестройку (ой!) школьной системы.

Тогда для нас кажется очевидным, по крайней мере, три направления, требующих в дальнейшем специальной разработки и обсуждения:

1) описание (хотя бы в виде программы исследований) процессов взросления в рамках образовательной системы, с акцентированием внимания на половом и возрастном идентификационном процессе, и тех сугубо специфических конфликтах, возникающих в системе ребенок — школа в связи с особенностями школьного уклада и содержания учебно-предметных программ;

2) создание набора диагностических процедур для оценки и анализа нахождения и прохождения возрастного этапа; хотелось бы, чтобы эта диагностика выявляла способы разрешения ребенком возрастных и образовательных конфликтов (в их взаимовлиянии) и основывалась на том тезисе, что *всякие возрастные особенности еще и полотиичны*.

3) сравнение или установление взаимозависимости между этими двумя идентификационными линиями (внутренней - возрастной и внешней - школьной)

Дальнейшая работа будет касаться в основном возможностей сопряжения этих оснований для идентификации.